# Вступ

Проблема вивчення закономірностей формування саморегуляції та самомоніторингу, керування людиною власним поводженням є в психології однієї з найбільш фундаментальних задач. У сучасній психологічній науці її розробка ведеться в багатьох теоретико-прикладних напрямках. З різними аспектами саморегуляції та самомоніторингу зв'язані дослідження К.А. Абульханової – Славської, В.А. Іванникова, О.А. Конопкина, В.И. Моросанової, А.Н. Леонтьєва, В.Д. Шадрикова, Я.А. Пономарьова й ін. Психологічна наука в даний час володіє значними зведеннями про сутність, природу і роль свідомої активності суб'єкта в інтелектуальній діяльності (Л.С. Виготський, А.Н. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв і ін.), про складність, інтегративности її механізмів (А.К. Осницький, У.В. Ульєнкова, Б.Ф. Ломов, О.А. Конопкін і ін.), про специфіку формування її окремих компонентів у дітей дошкільного віку (Л. І. Божович, Л.А. Венгер, Д.Б. Ельконін і ін.). Однак спеціальних досліджень, присвячених керуванню формуванням саморегуляції для реалізації вікового потенціалу дитини-дошкільника, а також пошуку оптимальних умов її становлення дуже мало. Значення саморегуляції для досягнення успіхів у діяльності очевидне. Її роль у розвитку дитини підкреслювали багато авторів, називаючи її по-різному (довільне поводження, самоконтроль, керування своєю діяльністю і т.д.). Саморегуляція, самомоніторинг впливає на розвиток потенційних можливостей дитини, у тому числі й інтелекту.

Доцільним стає вивчення особливостей формування саморегуляції в дошкільному віці, тому що саме в цьому віці йде інтенсивний розвиток усіх здібностей і задатків дітей, що обумовлюють подальше успішне адекватне навчання в школі. Здатність до самомоніторингу зв'язана з діяльністю регуляторних структур мозку. У дошкільників ці структури не сформовані, вони розвиваються пізніше. Тому виникають труднощі при навчанні в школі. Однак застосування спеціальних розвиваючих ігор і вправ сприяє розвитку регуляторних структур мозку. Ефективні способи регулювання дозволяють домогтися значних успіхів у різних видах діяльності, в інтелектуальній у тому числі. Багато вітчизняних психологів вказують на те, що ігрова діяльність дозволяє дитині в доступній формі освоювати навколишній світ. Підтримка продуктивної діяльності в дошкільному віці можливо, в основному, тільки в присутності дорослого, у той час як у грі діти можуть виконувати дії самостійно, без зовнішнього контролю дорослого (Л. І. Божович, А.Р. Лурія, Т.В. Ендовицька, Д.Б. Ельконін, А.В. Запорожець і ін.). Гра дозволяє довільно керувати своїм поводженням. Правило в грі задано через роль і дитина як би відчуджено стежить за своїм поводженням і діяльністю. Ця обставина відкриває великі можливості для розвитку самомоніторингу в дошкільників в умовах гри. Через ігрову діяльність діти поступово переходять до самостійного контролю не тільки поводження, але і пізнавальної діяльності. Пізнавальні процеси усе більш усвідомлюються, здобувають керований характер. Самомоніторинг відіграє важливу роль в інтелектуальній діяльності дошкільників, багато в чому визначаючи її успішність. Самомоніторинг та саморегуляція інтелектуальної діяльності є важливим компонентом загальної здатності до навчання. Система освіти, яка удосконалюється, вимагає від дітей наявності високого рівня інтелектуального розвитку для адекватного засвоєння програми. Для успішності інтелектуальної діяльності дітям необхідно опанувати процесами планування, контролю за діяльністю, передбачення результатів. Як показали дослідження (B.C. Юркевич, Н.С. Лейтес) несформованість самомоніторингу та саморегуляції породжує неуспішність у плані незасвоєння знань у заданому темпі, недостатню продуктивність інтелектуальної діяльності і т.д. Прийняття завдання, збереження його до кінця роботи, самоконтроль у процесі діяльності, адекватна оцінка результату забезпечується розвитком процесів самомоніторингу.

Слід зазначити, що останнім часом деякі психологи звертають увагу на те, що в інтелектуальній діяльності самомоніторинг виступає трохи в іншій якості. Так, Д. Флейвелл, Р. Стернберг, М.А. Холодна, Т.Е. Чернокова й ін. заявляють про особливу групу метакогнитивних процесів, що виконують функцію контролю і керування інтелектуальною діяльністю. Метакогнитивний самомоніториг, як компонент метапізнання, має безпосереднє відношення до керування інтелектуальними ресурсами, контролю за протіканням процесів переробки інформації, а також є внутрішньою умовою здійснення інтелектуальної діяльності. Інтелектуальний розвиток припускає формування метакогнитивних механізмів інтелектуального самомоніторингу. Метакогнитивная саморегуляція, будучи основою інтелектуальної рефлексії, припускає можливість ефективного і раціонального керування дошкільником інтелектуальною діяльністю і когнітивними ресурсами. Виникає протиріччя між відсутністю спеціальних досліджень, присвячених керуванню формуванням самомоніторингу для реалізації вікового потенціалу дитини-дошкільника, пошуку оптимальних умов його становлення і потребами освітніх програм дошкільних установ у здатності дошкільників організовувати пізнавальну діяльність для забезпечення її успішності.

Проблему дослідження складають можливості й умови формування самомоніторингових процесів в старшому дошкільному віці і їх роль у розвитку інтелекту дошкільників, рішення якої і є **метою нашого дослідження**.

**Об'єктом дослідження** виступили діти дошкільного віку, включені в систему регулярних спільних занять навчального типу під керівництвом дорослого.

**Предмет дослідження** – індивідуальні особливості саморегуляції та самомоніторингових процесів старших дошкільників в інтелектуальній діяльності, психологічні параметри, які забезпечують **регуляцію** дошкільником **свого поводження,** і необхідні для включення дитини, яка знаходиться у групі однолітків у взаємодію з дорослим в ситуаціях навчального типу, а також динаміка вікового розвитку цих параметрів; психологічні особливості формування довільної регуляції **поводження дитини** при відтворенні зразка або правила, і зв′язану з цим зміну вікової динаміки функцій дорослого та однолітків в процесі регулярних спільних занять навчального типу.



**Задачі курсового дослідження такі:**

# Вивчити проблеми саморегуляції та самомоніторингу поведінки в психологічних дослідженнях.

1. Вивчити психологічні основи самомоніторингових процесів, саморегуляції своєї поведінки старших дошкільників;
2. Виявити індивідуальні особливості розвитку самоконтролю та саморегуляції старших дошкільників;
3. Проаналізувати вплив, який роблять самомоніторингові процеси на розвиток інтелекту дошкільників;

Самомоніторингові процеси впливають на інтелектуальний розвиток старших дошкільників у силу того, що вони розвивають самостійність, довільність, самоконтроль і самооцінку; ефективність процесу формування саморегуляції старших дошкільників буде значно підвищена за умови застосування системи ігор і вправ, спрямованої на розвиток самомоніторингових процесів в дитини-дошкільника.

Самомоніторингові процеси – це процес керування інтелектуальною діяльністю, процесами переробки інформації і контролю за когнітивними ресурсами дошкільників. Функціонування процесу саморегуляції та самомоніторингу своєї поведінки забезпечується внутрішніми психологічними механізмами, у якості яких можна виділити керування і контроль здійснюваної діяльності.

Самомоніторингові процеси мають низький, середній і високий рівні розвитку в дошкільному віці. Ступінь сформированост і індивідуальне сполучення компонентів цих процесів в кожної дитини обумовлює індивідуальні особливості і стратегії інтелектуальної діяльності. Формування самомоніторингових процесів в ранньому дитинстві сприяє розвитку інтелекту старших дошкільників і стимулює розвиток самостійності, довільної регуляції, самоконтролю і самооцінки, здатності коректувати інтелектуальну діяльність. Ось чому дослідження даної проблематики і є дуже **актуальним** в часи удосконалення дошкільної освіти.

Когнітивні стилі являють собою особливий спосіб переробки інформації, що має відношення до регулятивних процесів. Формування самомоніторингових процесів сприяє розвитку елементів когнітивних стилів у старшому дошкільному віці.

**Методологічну основу роботи склали:**

1. віково-психологічний підхід, розроблений у працях таких психологів як Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, М.А. Холодна, Л.А. Венгер, П.Я. Гальперін;
2. системний підхід до досліджуваної проблеми.

**Методи дослідження:**

1. Теоретичні – аналіз літератури;
2. Психодіагностичні – виявлення особливостей самомоніторингових процесів старших дошкільників;
3. Емпіричні – формування самомоніторингових процесів та саморегуляції в старших дошкільників на основі розробленої системи ігор і вправ;
4. Аналіз отриманих експериментальних даних.

Досліджуючи дану проблему можна виявити рівні розвитку самомоніторингових процесів в старших дошкільників: низький рівень характеризується несформованістю саморегуляції, на середньому рівні саморегуляція здійснюється за допомогою дорослого, високий рівень визначається самостійністю здійснення саморегуляції; – вивчені особливості прояву компонентів метакогнитивной саморегуляції. Рішення задач здійснюється шляхом вибору стратегії і використання когнітивних ресурсів. **Теоретична значимість** визначається розширенням науково-психологічних знань в області пізнавальної діяльності дошкільників; розробкою змісту і засобів оптимізації освітньої діяльності працівників дошкільних установ по розвитку самомоніторингових процесів дошкільників. Встановлено, що когнітивні стилі забезпечують оптимальні шляхи рішення інтелектуальних задач у старшому дошкільному віці; удосконалювання самостійності, довільності і контролю діяльності обумовлює розвиток інтелектуальної діяльності старших дошкільників.

**Практична значимість** зв'язана з можливістю використання результатів дослідження в розробці програми, спрямованої на оптимізацію процесу навчання в структурі дошкільної установи. Можливе застосування системи ігор і вправ при складанні психологічно обґрунтованої програми по розвитку і корекції регуляторної діяльності старших дошкільників. Результати дослідження можуть виявитися корисними при проведенні курсів підвищення кваліфікації педагогів дошкільних освітніх установ.

Курсова робота складається зі вступу, теоретичної частини, яка включає два розділи, практичної частини, висновків, списку використаної літератури.

**1. Психологічні основи формування самомоніторингових процесів дошкільнят**

# 

# 1.1 Вивчення проблеми саморегуляції та самомоніторингу своєї поведінки в психологічних дослідженнях

Однією з найважливіших фундаментальних задач психології є вивчення закономірностей формування саморегуляції в довільній діяльності людини. Психологічна наука в даний час має значні відомості про сутність, природу і роль свідомої активності суб'єкта в інтелектуальній діяльності (Л.С. Виготський, Б.Г. Ананьєв, С.Л. Рубінштейн, А.Н. Леонтьєв і ін.), про складність структури саморегуляції, і ітеративності її механізмів (О.А. Конопкін, Б.Ф. Ломов і ін.), про специфіку формування її окремих компонентів у дітей дошкільного віку (Л. І. Божович, Л.А. Венгер, Д.Б. Ельконин і ін.). Ідея про самомоніторинг як основу діяльності затверджувалася давно і найбільш важливі риси самомоніторингу та саморегуляції, їх інтегративна сутність і універсальність структури у всіляких типах активності людини описані в дослідженнях різних авторів. Так, саморегуляція розумової діяльності вивчається в роботах Я.А. Пономарьова, механізми саморегуляції, її структура розкриваються в роботах О.А. Конопкіна, К.А. Абульханової – Славскої, вивченням стилів самомоніторингу та саморегуляції займається В.И. Моросанова. Для розуміння сутності самомоніторингових процесів та саморегуляції необхідно відповісти на наступні питання: які компоненти входять у структуру саморегуляції, які рівні саморегуляції, а також у чому складаються її психологічні механізми. Огляд літератури по досліджуваній проблемі ведеться з метою вивчення поняття, сутності і психологічних механізмів самомоніторингу та саморегуляції діяльності. Звернемося до аналізу концепцій, що розробляють проблему самомоніторингу та саморегуляції. Аналіз самомоніторингу та регуляції діяльності найбільше докладно представлений у дослідженнях О.А. Конопкіна [15, 23–25]. Автором виділені наступні структурні компоненти процесу саморегуляції та самомоніторингу:

1. як центральна ланка саморегуляції виділяється прийнята суб'єктом мета діяльності, що виконує системооутворюючу функцію, додаючи визначену спрямованість усьому процесу саморегуляції діяльності. Ціль завжди є постійно усвідомлюваною ланкою самомоніторингу та саморугляції;
2. суб'єктивна модель значимих умов діяльності, облік яких необхідний для успішного здійснення діяльності;
3. програма власне виконавських дій, функція яких складається у фіксації визначеної програми дій, спрямованих на досягнення прийнятої мети в даних умовах;
4. система критеріїв успішності діяльності. Критерії є еталоном успішного результату, вони тісно зв'язані з метою діяльності;
5. інформація про реально досягнуті результати, що необхідна для оцінки відповідності результатів поставленої мети;
6. рішення про корекції системи. Корекція може вироблятися в ході безупинної дії і після її здійснення. У будь-якому випадку корекція обраної програми є необхідною передумовою для ефективного регулювання своєї діяльності.

Ведучим механізмом самомоніторингу та саморегуляції вважається механізм контролю й оцінки дій по ходу їхнього здійснення. Інший механізм самомоніторингу та регуляції в даній концепції зв'язаний з доданням особистісного змісту цілям і умовам діяльності. Наявність мети припускає вибір засобів її здійснення. Добір інформації відбувається за критерієм її суб'єктивної значимості: із усієї доступної інформації виділяється та, котра має особистісний сенс, відповідає інтересам, потребам особистості. [15, 28] Концепція О.А. Конопкіна, на нашу думку, є глибоко розробленою в плані функціональної структури компонентів самомоніторингу та саморегуляції і їхнього взаємозв'язку. Виділені психологічні механізми забезпечують цілісність розробленої автором схеми процесу самомоніторингу та саморегуляції.

У роботах К.А. Абульханової-Славської розглядається рівень особистісної саморегуляції та самомоніторингу діяльності і рівень психічної саморегуляції (психічних процесів, властивостей), що тісно взаємозалежні. Ці рівні є компонентами процесу самомоніторингу та саморегуляції. Автором виділяється принцип значимості, що є сутністю процесу особистісної саморегуляції. На особистісному рівні відбувається постановка мети, а також збереження і підтримка відповідного рівня активності. [1, 58–60]

На думку М.К. Акимової основою інтелекту є саме активність, тим часом як самомоніторингу та саморегуляція відіграє допоміжну роль забезпечення необхідного для рішення задачі рівня активності. [2, 9–10] Цієї точки зору дотримується Е.А. Голубєва (1987), яка вважає, що активність і саморегуляція є базовими факторами, що забезпечують інтелектуальну продуктивність. [8, 32–35]

І.І. Чеснокова розглядає проблему самомоніторингу та саморегуляції в контексті самосвідомості людини. Вона вважає, що через процес самомоніторингу та саморегуляції виявляється емоційно – ціннісне відношення до себе, об′єктивізуються знання людини про себе. Автор визначає саморегуляцію як процес організації свого поводження, що характеризується специфічною активністю, спрямованою на співвіднесення поводження з вимогами ситуації, очікуванням інших людей, на актуалізацію психологічних резервів відповідно ситуації. [33, 210–12]

Самомоніторинг та саморегуляція, на її думку, виявляється в безпосереднім здійсненні корекції дій і готовності змінювати власне поводження. Внутрішнім механізмом саморегуляції І. І. Чеснокова вважає механізм самоконтролю, який складається з оцінювання поводження, що співвідноситься з передбачуваним чи безпосереднім оцінюванням його оточуючими людьми. В будь-якому виді діяльності, у тому числі й інтелектуальній присутні функціональні частини, найбільш важливі з яких – це орієнтована, що дозволяє оцінити проблемну ситуацію, намітити план рішення проблеми, виробити стратегію рішення і т.д., а також регуляційна, що здійснює безупинний контроль за успішністю діяльності в ході її протікання і перевірку результатів. Діяльність і процеси результатів тісно взаємозалежні один з одним. Так, якщо довільна активність (діяльність) спрямована на досягнення результату, то процеси самомоніторингу та саморегуляції покликані забезпечити контроль самого процесу його отримання.

Розуміння діяльності як процесу регуляції, що відбувається на основі мети діяльності і передбачення майбутніх результатів діяльності дозволяє говорити про те, що в результаті програмування людина забезпечує собі можливість активного пристосування до середовища, створює умови для досягнення різноманітних цілей діяльності [38, 24–26]. Регуляторика являє собою внутрішню психічну активність, що здійснює процеси планування, моделювання, програмування, оцінки, корекції результатів. Функціональна структура регуляції універсальна для різних видів психічної активності і діяльності. Структурні компоненти регуляції – це процеси переробки інформації, що відповідають регуляторним функціям планування, програмування, оцінки і корекції різних форм психічної активності. Регулюючі процеси в кожної конкретної людини мають свою специфіку, свої регуляторні особливості, що у свою чергу залежать від психічних особливостей людини.

Сама діяльність розглядається як комплекс регуляторних актів, спрямованих на досягнення визначеної мети, вона містить у собі два етапи: етап створення направляючої моделі діяльності (образу), що передбачає і програмує майбутні результати й етап реалізації: здійснення цієї моделі за допомогою складного апарата коригування (на основі зворотного зв'язку). Будь-яка діяльність виявляється можливою завдяки безупинного саморегулювання.

Самомоніторинг та саморегуляція довільної активності людини – це системно організований психічний процес по ініціації, підтримці і керуванню усіма видами і формами зовнішньої і внутрішньої активності, що спрямовані на досягнення поставлених цілей.

Самомоніторинг та саморегуляція зв'язана з реалізацією різних видів зовнішньої діяльності, внутрішньої психічної активності, як би «супроводжуючи» процес її здійснення, а також починаючись в часі раніше, ніж сама діяльність (активність), наприклад, процеси моделювання і планування передбачають діяльність. Саморегуляція й активність є універсальними внутрішніми умовами здійснення діяльності. Саморегуляція впливає на розумову витривалість, швидкість і стійкість розумової роботи, на «стиль» діяльності. Причому успішність діяльності залежить від особливостей самомоніторингу та саморегуляції [19, 48]. Будь-який вид діяльності – це різноманітний набір ситуацій.

У процесі діяльності самомоніторинг та саморегуляція здійснюється різними формами активності. Тому можна говорити про те, що як і єдиного стилю діяльності, єдиного стилю самомоніторингу та саморегуляції в людини не існує. Особливості саморегуляції можуть бути віднесені до загальних передумов здібностей, а самомоніторинг та саморегуляція виступають як загальна здатність.

Адекватність дій, своєчасне пристосування до умов задачі, успішне досягнення необхідного результату залежать від можливостей саморегуляції нервової системи. Як компонент загальних здібностей самомоніторинг та саморегуляція вивчалася Б.Г. Ананьєвим, Н.С. Лейтесом, які відзначають, що самомоніторинг – це першооснова загальної обдарованості. [3, 15–22] Обдарованість, по Н.С. Лейтесу, – це будь-який рівень здібностей, не обов'язково високий: обдарованість характеризує сферу здібностей. Від ефективності способів самомоніторингу та саморегуляції, їхньої самобутності буде залежати і загальний рівень досягнення індивіда, коло його можливостей і манера діяльності. Індивід обдарований настільки, наскільки досконалі його способи самомоніторингу та саморегуляції [19, 44–49]. Самомоніторинг і розумова активність у їхній взаємодії виражають різні сторони єдиної першооснови здібностей. Істотне значення, очевидно, має ступінь відповідності цих сторін. Значення самомоніторингу для досягнення успіхів у діяльності очевидно. Його роль у розвитку дитини підкреслювали багато авторів, називаючи його по-різному (довільне поводження, самоконтроль, керування своєю діяльністю і т.д.). Самомоніторингові процеси впливають на віковий розвиток різноманітних здібностей дитини. Таким чином, виходить, що самомоніторинг та саморегуляція впливає на розвиток потенційних можливостей дитини, у тому числі й інтелекту.

Отже, доцільним стає вивчення особливостей розвитку, становлення самомоніторингу та саморегуляції в дошкільному віці, тому що саме в цьому віці йде інтенсивний розвиток усіх здібностей і задатків дітей, які обумовлюють подальше успішне адекватне навчання в школі. Здатність до самомоніторингу та саморегуляції забезпечується властивостями нервової системи, зв'язаними з діяльністю регуляторних структур мозку. У дітей-дошкільників не сформовані ці структури, вони розвиваються пізніше, тому в них виникають відповідні труднощі при навчанні. Однак, ці труднощі можна перебороти шляхом спеціального впливу за допомогою розвиваючих ігор і вправ, що сприяють розвитку регуляторних структур мозку. Природні передумови діяльності – це стійкі способи регулювання, при цьому не применшується роль навчання для розвитку і формування способів самомоніторингу та саморегуляції, а також роль самої особистості, що активно керує своїм поводженням, вважає Н.С. Лейтес. Значення особливостей регулювання дозволить з більшою визначеністю впливати на формування ефективних способів регуляції. Здатність до самомоніторингу характеризує індивіда в цілому; таким чином, інтелект виявляється інтегральним результатом взаємодії різних сторін особистості індивіда. Індивід привабливий ефективними способами регулювання, що є стійкими сторонами особистості, може домогтися на їхній основі значних досягнень у різних видах діяльності, в інтелектуальній у тому числі. Недостатньо зроблені способи регулювання приводять до загального зниження рівня діяльності. Визначаючи самомоніторинг і як адекватне соціальне поводження, і як керування своєю активністю, як довільність діяльності, як довільне керування своїм поводженням і т.д., більшість авторів сходяться на тому, що самомоніторинг припускає проходження зразкам поводження і контроль за чиненою діяльністю. Розвиток саморегуляції є переривчастий процес якісного перетворення поводження і переходу на більш високий рівень. Американський психолог Клер Копп пропонує періодизацію розвитку самомоніторингу. Вона вважає, що перехід на більш високий рівень самомоніторингу визначається появою нових здібностей. [17, 15–21]

Так, перший період розвитку самомоніторингу – це нейро-фізіологічна регуляція (від народження до 3-х місяців). Дитина відповідає на деякі зовнішні впливи і демонструє примітивне поводження. Наступний період – це сенсомоторна регуляція (від 3 місяців до 12 місяців). Виявляється здатність до цілеспрямованих рухів, але дії дитини визначаються фізичними характеристиками предметів. Однак сенсомоторна регуляція створює умови для розрізнення своїх дій і дій інших людей, у результаті чого виникає можливість для переходу в наступний період – період контролю. Поява здатності до зовнішнього контролю зв'язується зі значними якісними і кількісними досягненнями в пізнаваному розвитку: становлення інваріантості об'єктів і рішення елементарних проблем, поява гіпотез і їх примітивна первинна перевірка, перехід від сенсомоторного функціонування до адаптивних відповідей, початок образного (репрезентативного) мислення. Дитина починає відокремлювати себе від інших людей і об'єктів. Діти починають зауважувати ті зміни, які вони роблять навколо. На цій стадії з'являється бажання відповідати очікуванням дорослого. Однак усі ці здібності вкрай ситуативні і цілком залежать від втручання дорослого. Дитина до 2 років не може усвідомити і уявити батьківські заборони у внутрішньому плані. Ця здатність з'являється в наступному періоді розвитку самомоніторингу – періоді самоконтролю. Він характеризується здатністю поводитися відповідно до вимог дорослого при відсутності безпосереднього зовнішнього контролю. Таким чином, відповідно до запропонованої класифікації К. Коппа, самоконтроль з'являється в дитини біля 2-х років і далі перетерплює в основному кількісні зміни (стає більш стійким, гнучким, поширюється на різні форми активності). [17, 16–21]

Самомоніторинг є продовженням періоду контролю і характеризується більш гнучким адаптивним поводженням, більш развинутою здатністю чекати і стримувати себе, а також кращим розумінням вимог дорослого. Розвиток самомоніторингу розглядається як підпорядкування дитини соціальним вимогам дорослих, як щось нав'язане ззовні і конфронтуюче з її власним бажанням. Інтенсивний розвиток самомоніторингу починається в дошкільному віці. Е.О. Смірнова відзначає, що вивчення самомоніторингу в дошкільному віці зв'язано з дослідженням розвитку довільності і волі в дитячому віці як якісного перетворення мотиваційної сфери дитини. [28, 14–22]

# 1.2 Розвиток у дітей старшого дошкільного віку дій самоконтролю та самомоніторингу

Проблема підготовки дітей до школи за останні роки придбала особливу гостроту й актуальність. Надзвичайно важливим у зв'язку з цим є підготовка дітей до навчальної діяльності шкільного типу. Змістом цієї роботи є формування передумов навчальної діяльності в дітей старшого дошкільного віку. Як такі передумови можуть виступати наступні: уміння дітей виділяти, засвоювати і застосовувати загальні способи дій, спрямовані на рішення пізнавальних і практичних задач; здійснювати контроль за способами виконання цих дій; оцінювати власні дії й отримані результати; уміння діяти у внутрішньому плані, прогнозувати результати своїх дій; здійснювати планування власної діяльності.

Усі дослідження, присвячені вивченню контролю, можна розділити умовно на кілька груп, у залежності від того, як ті чи інші дослідники розглядають поняття «контроль»: як особистісна якість у загальній структурі формування особистості, як компонент людської діяльності і як систему дій, що лежать в основі формування уваги.

Загальновизнаним фактором є значення контролю для здійснення будь-якої діяльності, оскільки можливість успішного здійснення її буде малоймовірною, якщо людина погано орієнтується в результатах своїх дій. [32, 26–27]

У зв'язку з тим, що в даний час наукові і практичні пошуки спрямовані на підвищення рівня розумового розвитку дітей у процесі навчання, на пошуки ефективних шляхів підготовки шестирічок до навчальної діяльності, вивчення методів і прийомів навчання дітей діям самоконтролю є однією з найважливіших задач дошкільної педагогіки.

На можливість формування самоконтролю в дошкільника в процесі навчання уперше вказувала А.П. Усова. Самоконтроль вона розглядала як здатність дитини будувати свої дії відповідно до того, що сказав дорослий, а вираження його бачила в здатності самих дітей контролювати власні дії. [26, 224–226]

Як цінний фактор самостійності розглядався самоконтроль і взаємоконтроль дітей дошкільного віку О.І. Радіною. Класичними іграми, у яких яскраво виражений самоконтроль і є передумови для розвитку взаємоконтролю, вона вважала ігри з народними іграшками, а також деякі ігри, розроблені О.І. Тихеєвою і Ф.Н. Блехер. [26, 232–234]

Останнім часом з'явився ряд робіт, присвячених спеціальному вивченню самоконтролю дітей дошкільного віку. Н.М. Гнедовою вивчалися питання формування самоконтролю в процесах пам'яті в дітей дошкільників; М.Н. Аксьоновою – контроль у структурі виховання стійкої довільної уваги дітей 6–7 років на загальгрупових заняттях і поза ними. [26, 235]

Формування дій самоконтролю відбувається в процесі розвитку діяльності, вони випливають за виконавською діяльністю або супроводжують її.

Можна визначити основні умови формування контролю за способами дій. До числа найбільш важливих можна віднести:

1. Усвідомлення мети, поставленої перед дітьми. Вибір прийомів впливу на дітей з цією метою залежить від рівня розвитку дитячої мови і розумових функцій. Педагог повинний вибрати різні прийоми з метою введення різних правил «почуття, що активують» свідомість, і регулюють поводження дітей. Ціль повинна бути зрозумілою й емоційно привабливою.
2. Діяльність повинна бути посильною, тому вихователь повинний знати міру вимоги до кожної дитини.
3. Вихователь повинний підтримувати сам процес виконання дитиною дії, її бажання досягти поставленої мети. У зв'язку з цим велике значення має позитивна оцінка діяльності дитини й оцінна інформація дорослого. Оцінюючи діяльність дитини, дорослий повинний показати і своє емоційне відношення до діяльності дитини, показати важливість і цим викликати позитивне емоційне відношення дитини до діяльності. [5, 162–164]

На сьомому році життя дитина вже здатна до самоконтролю, саморегуляції і самомоніторингу свого поводження. Їй доступні елементи саморегуляції, що зв'язані з розвитком почуття боргу, відповідальності, наполегливості. На рівень розвитку самоконтролю впливають індивідуальні особливості дітей, які необхідно враховувати при виборі дитячої діяльності:

* + різне відношення кожної дитини до успіху або до неуспіху в діяльності;
  + рівень самооцінки дитини (занижений, завищений, адекватний) і його роль у формуванні самоконтролю, саморегуляції, самомоніторингу поведінки.

Найбільш ефективним методом розвитку самоконтролю дошкільників є взаємоконтроль самих дітей, при якому обидві дитини виконують визначену частину роботи, а потім обмінюються результатами і перевіряють їхню правильність.

Питання про розвиток дій самоконтролю на матеріалі пізнавальної діяльності вимагає подальшого дослідження як однієї зі сторін оволодіння дошкільником навчальною діяльністю.

# 

# 2. Індивідуальні особливості розвитку самоконтролю та саморегуляції старших дошкільників

Відповідно до досліджень, дитина володіє довільними формами поведінки, якщо вміє регулювати свої дії відповідно до правил, зразкам і нормам, виробленими суспільством, що задаються навколишніми дорослими. Звідси стає зрозумілою значимість розвитку такої характеристики довільності як уміння діяти відповідно до зразків. До дійсного часу більшість досліджень, спрямованих на вивчення розвитку довільності, практично не торкалися питань психологічного змісту і рівня розвитку новотворів, необхідних для успішного включення дошкільника в ситуації навчального типу. При цьому зрозуміло, що загальний інтелектуальний розвиток, формування комунікативних здібностей, становлення довільної регуляціїсвого поводження як найважливішої передумови психологічної готовності дитини до шкільного навчання мають місце не тільки безпосередньо перед надходженням дитини в школу, але і раніше, на попередніх онтогенетичних стадіях. В основу нашого дослідження покладена ідея Л.С. Виготського про те, що довільність соціальна як по своєму походженню і змісту, так і по механізмах формування. Л.С. Виготський виходив з того, що дитина розвивається усередині суспільства, у практичному зв'язку з ним. І думав, джерела довільності – у відносинах дитини з дорослим і в спільній діяльності. [6, т. 1, 138–143] Середовище виступає як джерело розвитку вищих психічних функцій. Уперше вони виникають у процесі навчання й опосередковані знаками. Природа знака завжди має предметний зміст, але він завжди виникає для когось, тобто соціальний. І в самому знаку переплетені два контексти: предметний і соціальний. З іншого боку, вищі психічні функції виникають спочатку як форма колективного поводження дитини, як форма співробітництва, як форма спілкування. Але це спілкування завжди з приводу якоїсь предметності. Одночасно будь-яке спілкування завжди має свій соціальний контекст. Проведений нами теоретичний аналіз досліджень, присвячених розвитку довільності, показав, що можна розглядати цей процес у двох контекстах: предметно-функціональному (оволодіння системою сенсомоторних, мовних, знаково-символічних засобів – роботи Венгера Л.А., Виготської Г.Л., Істоміної З.М., Мануїленко З.В., Лурії А.Р. і ін.) і соціальному (використання психологічних засобів у процесі спілкування і спільної діяльності), тому що потреба в довільних діях виникає під впливом навколишнього світу (Смирнова О.О., Субботський Є.В.). [29, 47–55] Перехід від мимовільних дій до довільних, оволодіння дитини регуляцієюсвого поводження, відбувається в процесі спілкування між людьми. Два ці контексти тісно переплетені і їх буває складно розділити. У кожен віковий період, на різних стадіях розвитку довільності вони по черзі виступають на перший план. У предметному контексті відбувається засвоєння дитиною оперативно-технічних засобів, необхідних для регуляціїсвого поводження, а в соціальному контексті формування довільності визначається зміною характеру співробітництва дитини з дорослим і однолітками. Характер і функції як дорослого, так і однолітків у процесі співробітництва, змінюються в міру становлення довільної регуляції поводження дошкільника. Приріст ефективності відтворення дитиною дошкільного віку зразка, у співробітництві навчального типу об'єктивно відбиває розвиток її здатності до довільної регуляціїсвоєї діяльності і визначається розвитком орієнтування дитини на партнерів по взаємодії. Характер і функції дорослого й однолітків у процесі співробітництва змінюються в міру становлення довільної регуляції поводження дошкільника. В міру формування здатності відтворення заданого зразка міняється характер співробітництва дитини з дорослим: від глобального наслідування діям дорослого дитина переходить до усвідомленого відтворення дорослим зразку, який задається.



Формування в дитини-дошкільника здатності довільно регулювати своєповодження і діяльність у ситуаціях навчального типу характеризується визначеною динамікою, що знаходить вираження в зростанні правильності відтворення заданого дорослим зразку. Протягом дошкільного віку відбувається перехід від хитливого відтворення дитиною зразку, заданого дорослим, до усе більш стійкого й адекватного його відтворення, заснованому спочатку на наслідуванні дитиною діям дорослого і виконанню його прямої інструкції, а потім до стійкої орієнтації на зразок як еталон побудови власних дій. В міру формування стійкої орієнтації на зразок виникає орієнтування дитини на правило. Спочатку орієнтування носить чисто виконавський характер – правило виступає як алгоритм дій і операцій, що підлягають відтворенню, а лише пізніше здобуває значеннєвий характер, визначаючи відношення кожної дії й операції до кінцевої мети. Важливе значення для формування довільності регуляції поводження в дошкільному віці грає співробітництво з дорослим і однолітками. Функції і ролі партнерів у цій взаємодії міняються протягом дошкільного віку Спочатку дитина не розділяє власне зразок і дорослого, як носія зразка. Відтворення зразка виступає у формі глобального наслідування дитиною дії дорослого. Потім дитина диференціює дії дорослого і власне зразок, а потім виділяє правило, як підставу побудови власних дій. Функції дорослого змінюються від виконання ролі зразку, до контролю правильності виконання дії і, нарешті, до кінця дошкільного віку до рівноправного співробітництва, у якому і сам дорослий починає виступати як об'єкт контролю. Функції і роль однолітків, що беруть участь у співробітництві з дорослим, у міру формування в дошкільника стійкої орієнтації на зразок, також перетерплюють зміни. Спочатку функція однолітка для дитини-дошкільника – еталон дій для організації власних дій у процесі відтворення зразку, потім об'єкт контролю й оцінки, і, нарешті, – рівноправний партнер по спільній діяльності. [27, 365–375]

# 

# 2.1 Основні напрямки оптимізації психічного розвитку дитини-дошкільника

В останні роки спостерігаються деякі зміни в системі дошкільного виховання. З одного боку, різко збільшилося число дітей, що не відвідують дитячі сади, з іншого боку – активно розвиваються різні секції естетчного розвитку, що розвивають студії, міні-ліцеї й ін. З'являється нова форма розвитку виховання дитини, що сполучає в собі риси домашнього і «садівського» виховання. Зрозуміло, що соціальний стан дитини в дитячому саду відрізняється від положення дитини в студії раннього розвитку. Дійсність студії така, що дітей молодшого дошкільного віку намагаються включити в систему навчальних занять, не завжди рахуючись з віковими особливостями дитини. У той же час, у дитячих садах робиться упор на розвиваючі програми, конструювання, а часом і навчання читанню, письму. Усе це зв'язано зі зростаючими вимогами до дітей при надходженні в школу, строгим, і не завжди адекватним з погляду вікових можливостей дитини, добором у престижні навчальні заклади, ростом соціальної значимості якісної освіти. Виникає думка, що чим раніш почати дитину учити, тим кращого результату можна досягти, і можна зустріти програми типу «Читати раніше, ніж ходити». Для того, що б оцінити продуктивність того чи іншого підходу до розвитку і виховання дитини, варто представляти, яку роль у розвитку людини грає і дошкільний вік. АН. Леонтьєв [23, 40–46] відзначав, що це період, коли дитина освоює навколишній світ у діючій формі, опановує предметним світом, відтворюючи людські дії. Світ оточуючих людей розпадається на два кола: інтимно-близькі й інші люди, навколишній світ. Важливу роль починають грати однолітки. АН. Леонтьєв показав, що в дошкільному віці функціональний розвиток, формування окремих дій, перехід від виконання в матеріальному плані до здійснення їх у плані представлень найбільше ефективно відбувається в грі. А.В. Запорожець(1986) показав, що одним з фундаментальних змін у психіці дитини є формування різних рівнів. [23, 42] Ж.Піаже показав, що в цьому віці відбуваються глибокі якісні зміни в мисленні дитини. Від появи символічних функцій, початку інтеріорізації до розвитку інтуїтивного мислення, стадії конкретних операцій. Ж.Піаже відзначав також особливості дитячого мислення, зв'язані з позицією займаною дитиною: «реалізм», егоцентризм, які зникають до кінця дошкільного віку. [23, 45] Згадуючи пластичність і навчаємість дошкільного віку, А.В. Запорожець відзначав, що ця навчаємість носить виборчий характер, і діти дошкільного віку опановують лише визначеного роду змістами і визначеного роду способами діяльності. [10, 54–57] А.В. Запорожець підкреслював багаторівневість людської психіки і поетапність формування цих рівнів, виступав проти прискореного навчання, підкреслював важливість формування в дошкільному віці наочно образного мислення і творчої уяви. [10, 58] Д.Б. Ельконін відзначав, що весь дошкільний вік обертається навколо дорослої людини, її цілей, задач. Дорослий виступає в узагальненій формі, як носій суспільних функцій. У сюжетно-рольовій грі дитина моделює відносини, переборюючи розрив між ідеальною формою і реальним рівнем розвитку. Дуже важливим в дошкільному віці закласти в дитину основи саморегуляції свого поводження. Самомоніторинг, самооцінка допомагають дошкільнику опановувати навколишній світ, ці процеси розвиваються саме в процесі розвиваючих ігор, навчальної діяльності дитини у дитячому садочку. Порівнюючи свої досягнення з добутками однолітків, дитина розвиває в собі навички регулювання свого поводження в нерозривній взаємодії з оточуючими її людьми: дорослими та її однолітками.

Розглянемо підхід до навчальних занять з дошкільниками з психологічної точки зору. У сучасній психології прийнято відносити навчання до видів діяльності, властивих дошкільному віку. Під навчанням ми маємо на увазі таку взаємодію дитини і дорослого, результатом якого є присвоєння дитиною культурно-історичного досвіду людей – знань, понять, норм. Первісне навчання уплетене в усі види діяльності дитини, і поступово в дитини виникає тенденція чомусь навчатися. Якщо розглядати навчання дошкільника, як діяльність по засвоєнню знань, то дитина, безумовно, навчається в грі, задаючи нескінченні питання досліджуючи світ. Не випадково цей період Е. Еріксон характеризує як стадію заповзятливості і почуття провини, коли дитина досить вміла і починає сама придумувати собі заняття, задає питання, виявляючи інтелектуальну заповзятливість, і важлива готовність дорослих відповідати на ці питання. [12, 60–68] Починається навчання елементарним прийомам і діям, виділених з продуктивної діяльності, що ще не містить системи, характерної для засвоєння наукових понять, знань. Виготський характеризував виникаючий у дошкільному віці тип навчання як проміжний між спонтанним, властивим дитині раннього віку і заснованим на наявному рівні її психічного розвитку і реактивним, властивому шкільному віку [7, 29–38]. Дитина в дошкільному віці вже може навчатися по програмі, яка задається дорослим (педагогом), однак, лише в міру того, як програма педагога стає його власною програмою, тобто зливається з природним ходом розвитку дитини. Цей проміжний тип навчання Виготський називає спонтанно-реактивним. [7, 41–43] Засвоєння знань дошкільниками – непрямий продукт якоїсь іншої діяльності (гри, співробітництва з дорослим, дослідження якогось об'єкта). І ми хочемо підкреслити, що при навчанні дошкільників як засобі передачі знань виступають: спільна діяльність з дорослим і однолітками, самостійна сюжетна гра дітей, сюжетна гра, організована дорослим, дидактична гра, гра з правилом. Значення гри в психічному розвитку дошкільника, використання гри у формуванні новотворів, соціальних навичок, розвитку саморегуляції свого поводження показано в роботах таких авторів як Богуславська З.М., 1955,1966; Венгер Л.А., 1995; Єрмолаєва M.B., 1998; Захарова О.І., 1993; Короткова Н.А. і Михайленко Н.Я., 1999; Кравцова О.О., 1984 і ін. Для дошкільного віку, згідно Цукерман Г.А., що є формою співробітництва є ігрове співробітництво, і навіть коли дошкільник сидить за столом, виконуючи завдання дорослого, він грає в «навчання», для нього важливо, що він «як школяр». При цьому навчальну задачу ставить дорослий. Він же несе відповідальність за її здійснення. При плануванні навчальних занять з дошкільниками, крім загальних задач розвитку дитини, передачі її якихось знань, ставиться задача до кінця дошкільного віку сформувати психологічну готовність дитини до школи. Готовність до школи визначається сформованістю навичок самоаналізу, самомоніторингу, самооцінки. Без цих процесів, навіть якщо дошкільник дуже обдарований в плані, наприклад читання, математики, письма, йому буде дуже важко адаптуватися до шкільного процесу. [7, 51–53]

Розвиток дитини здійснюється по трьох лініях, проаналізованим Д.Б. Ельконіним:

* формування довільного поводження;
* оволодіння засобами й еталонами пізнавальної діяльності;
* перехід від егоцентризму до децентрації і рівення розвитку мотивації, що дозволяє почати шкільне навчання. [12, 66]

До кінця дошкільного віку дитина повинна бути готовою до навчальної діяльності, що розуміється як «діяльність безпосередньо спрямована на засвоєння науки і культури, накопичених людством». На початкових етапах вона здійснюється у формі спільної діяльності вчителя й учня, і «процес розвитку навчальної діяльності – процес передачі від вчителя до учня окремих її ланок». Виконуючи завдання вчителя в початковій школі, або виконуючи домашнє завдання вдома дитина молодшого шкільного віку повинна контролювати свої дії, своє поводження. Тому виховуванню та формуванню навичок самомоніторингу в дошкільних закладах має приділятися все більше зростаюча увага, для запобігання процесів дезадаптування у подальшому житті дитини.

**Практична частина. Методи та ігри для розвитку самомоніторингових процесів поведінки дошкільнят**

Самоконтроль є складовою частиною будь-якого виду діяльності людини і спрямований на попередження можливих або виявлення вже зроблених помилок. Інакше кажучи, за допомогою самоконтролю людина всякий раз усвідомлює правильність своїх дій, у тому числі в грі, навчанні і праці.

Одним з істотних відмінностей у пізнавальній діяльності «успішних» і «неуспішних» учнів є розходження в умінні здійснювати самоконтроль і саморегуляцію своїх дій. «Неуспішні» школярі та дошкільнята навіть при знанні і розумінні правила, по якому потрібно діяти, утрудняються в самостійному виконанні завдання, де потрібно у визначеній послідовності виконати ряд розумових операцій, і їм необхідна постійна допомога дорослого. Розвиток здатності до самоконтролю і саморегуляції починається вже в дошкільному віці і відбувається природніше й ефективніше в процесі різноманітних «ігор із правилами».

Також уміння звірити свою роботу зі зразком і зробити висновки (знайти помилку або переконатися в правильності виконання завдання) – важливий елемент самоконтролю, якому потрібно учити. [4, 25–27]

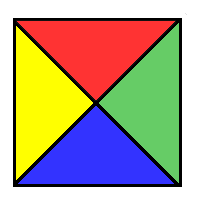
Приведемо деякі вправи для розвитку навичок самоконтролю в дітей.

1. Гра «Зроби так само».

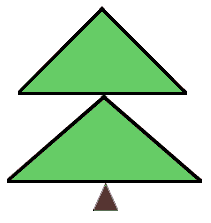
Варіанти завдань у цій грі можуть бути різними. Наприклад, дорослий ставить на стіл пірамідку, кільця якої насаджені в порядку зростання їхніх розмірів (зверху вниз). Дітям пропонується зібрати таку ж пірамідку.

Можна запропонувати скласти з наявних у дітей геометричних фігур нескладні візерунки або малюнки, наприклад:

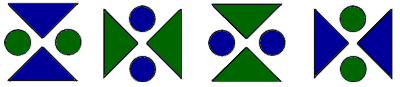
а) квадрат із трикутників по заданому зразку



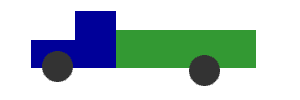
б) ялинку з трикутників:



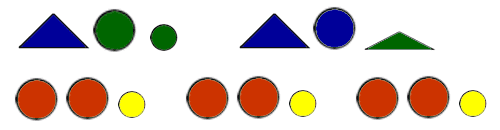
в) візерунок з геометричних фігур:



г) композицію:

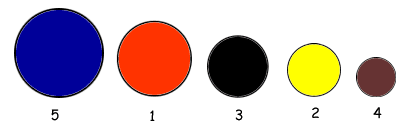


д) розкласти геометричні фігури в заданому порядку:



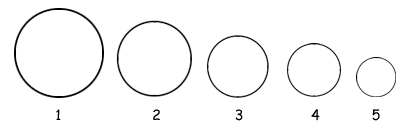
Завдання легко видозмінюються. Наприклад, завдання з пірамідкою: дорослий ставить пірамідку з п'ятьма кільцями різного кольору, набраними у визначеному порядку. Іграшка вже добре знайома дітям, тільки в основу збору тепер кладеться послідовність кольорів (незалежно від розмірів кілець).

Кожна дитина повинна зібрати пірамідку відповідно до зразка. Потім завдання ускладнюється. Наприклад, дитині дається картка з намальованими кольоровими кільцями і з урахуванням їх розмірів:



Дитина повинна надягти кільця відповідно до зразка, після чого написати на картці, яким по рахунку було кільце кожного кольору, зверху чи знизу.

Це ж завдання ускладнюється. Кожному учню дається картка з намальованими незафарбованими кружечками.



Діти повинні їх зафарбувати, орієнтуючись на зразок:

5 – червоний

4 – синій

3 – жовтий

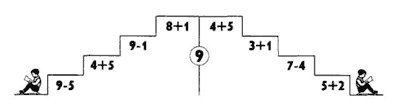
2 – коричневий

1 – чорний

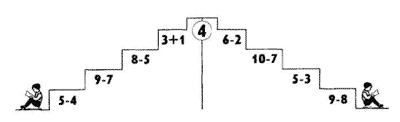
Виконавши роботу, діти самостійно перевіряють її за зразком.

2. Гра «Драбинка».

Кожній парі дітей дається одна картка з прикладами:



Приклади складені таким чином, що відповідь одного є початком іншого. Відповідь кожного приклада діти записують на відповідній сходинці. Кожна дитина може сама себе проконтролювати. Можна скласти так, що відповідь кожного буде відповідати номеру сходинки, на якій він записаний:



Записуючи відповідь приклада на кожній сходинці, діти контролюють себе: чи вірно вони йдуть.

3. Гра «Число-контролер».

Діти одержують картки з прикладами:



Вирішивши дані приклади, вони можуть себе проконтролювати – сума усіх відповідей дорівнює числу 10.

Подібні вправи містять у собі великі можливості для розвитку в дітей прийомів самоконтролю; особливо є продуктивними ті з них, де дитина має можливість зіставляти навчальні дії і їхній кінцевий результат із заданим зразком.

4. Гра «Збережи слово в секреті».

Зараз ми пограємо в таку гру. Я буду називати тобі різні слова, а ти будеш їх чітко за мною повторювати. Але запам′ятай одну умову: назви квітів – це наш секрет, їх повторювати не можна. Замість цього, зустрівшись з назвою квітки, ти повинний мовчки плеснути один раз у долоні.

Список слів:

**вікно, стілець, ромашка, іриска, просо, плече, шафа, волошка, книга і т.д.**

Примітка для батьків.

Основна задача вправ на розвиток довільності і саморегуляції – навчити дитину тривалий час керуватися в процесі роботи заданим правилом, «утримувати» його, як говорять психологи. При цьому байдуже, яке саме правило вами вибрано – підійде кожне.

Варіанти:

1. не можна повторювати слова, що починаються на звук [р];
2. не можна повторювати слова, що починаються з голосного звуку;
3. не можна повторювати назви тварин;
4. не можна повторювати імена дівчаток;
5. не можна повторювати слова, що складаються з 2-х складів, і т.д.

Коли дитина стане добре і постійно утримувати правило, переходьте до гри з одночасним використанням двох правил.

Наприклад:

1. не можна повторювати назви птахів, треба відзначати їх одним хлопком у долоні;
2. не можна повторювати назви предметів, що мають круглу форму (чи зелений колір), треба відзначати їх двома хлопками.

Введіть елемент змагання. За кожну помилку нараховуйте одне штрафне очко. Результат гри записуйте і кожен наступний порівнюйте з попереднім. Дитина повинна переконатися, що чим більше вона грає, з огляду на правила, тим краще в неї виходить. Не забувайте мінятися з дитиною ролями.

5. Гра «Сховати літеру від буквоїжки».

За нещасливою буквою «а» полюють ненажерливі Буквоїжки. Їм здається, що «а» – найсмачніша з усіх літер. Врятуй її. Перепиши цю пропозицію, вставляючи крапки замість букви «а».

**Настала весна.**

А тепер завдання складніше. Потрібно переписати розповідь, тільки вставляй крапки замість букви «и».

**1. Рудий кіт спав на даху. З норки вискочили мишенята. Вони стали грати. Кіт стрибнув до мишенят. Вони швидко сховалися в норку. Кіт тільки рот розкрив.**

А тут уставляй крапки замість букви «р».

**2. Над норою лисиці жила білка. Білка стрибала по гілках і дражнила хитру лисицю. Один раз ранком лиса лягла на галявинку перед сосною, начебто мертва. Зацікавлена білочка кинула в лисицю шишку. Лисиця не піднялася. За шишкою полетіла гілка. Лисиця не рухалася. Білка зовсім близько пробігла біля лисиці. Лиса швидко підхопилася. Білочка ледве не опинилася в лапах хитрої лисиці.**

Примітка для батьків.

Умова в цьому завданні може бути кожною. Наприклад, вставляти крапки замість букв «про» чи «е», замість м'яких знаків або шиплячих. Таким чином, кожен текст можна використовувати кілька разів.

6. Як перетворити «о» у «і».

Учень доброї феї говорив: «Я не чарівник, я тільки учуся». Ці слова відносяться і до нас: ми ще не вміємо робити серйозних перетворень, але перетворити одну букву в іншу нам під силу. Спробуємо? Нижче надруковані склади. Не просто читай їх, але у всіх випадках, коли зустрічається звук [о], змінюй його на [і].

Стовпчики зі складами:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| ПО | ОРХ | КРОТ |
| РИ | КРА | СЛАМ |
| КА | ФРЕ | ПОРТ |
| ТУ | ШКА | ГРИБ |
| ТО | БЛО | ШАФА |
| ПА | ПРЕ | КАРТ |
| ВА | КРО | СТІЛ |
| ГО | ТРО | ТОРТ |
| ДЕ | ФРУ | ФРИС |
| КО | СЛЕ | МОРЖ |

Примітка для батьків.

Працюючи з цією вправою, можна задати дитині найрізноманітніші завдання:

1. пропускати (не читати) усі склади, що починаються на звук [п] чи [к] чи на голосний звук. Замість цього треба вимовляти слово «зайвий»;
2. змінювати в складах звук [п] на звук [з];
3. склади, що закінчуються на голосний, читати навпаки.

7. Допоможи бджілці зібрати врожай.

Дійсно бджола – дуже працьовита комаха. Цілими днями вона працює, збирає нектар, рухаючись від однієї квітки до іншої.

Наша бджола теж працьовита, але літає вона не по квітковому, а по полю з літер. Замість нектару вона збирає літери. Якщо бджілка збере літери правильно, у неї вийде ціле слово.

Якщо ти будеш чітко стежити за моїми командами і записувати літери, на яких бджола робить зупинку, то наприкінці подорожі бджоли ти зможеш прочитати отримане слово. Запам'ятай: за кожну команду бджола перелітає тільки на сусідню клітинку, далеко літати вона не вміє.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Б | В | Г | Д | Е | Ж |
| З | И | Ь | К | Л | Є |
| М | Н | А | О | П | І |
| Р | С | Т | У | Ф | Я |
| Х | Ц | Ч | Ш | Ю | Щ |

Примітка для батьків.

Починати гру можна з будь-якого місця. Заздалегідь продумайте, яке слово повинне вийти, і складіть «просторову» інструкцію.

Цю гру можна використовувати багато разів. Намагайтеся, щоб за перельотами бджоли дитина стежила тільки очима, не водячи пальцем по полю.

Нижче, як приклад, ми приводимо кілька варіантів гри.

**Варіант 1.**

**Бджілка сиділа на букві Ш. Запиши цю букву. Потім бджола полетіла. Стеж за напрямком польоту і зупинками.**

**Нагору, нагору, нагору, зупинка. Униз, зупинка. Праворуч, нагору, зупинка. Уліво, уліво, униз, зупинка. Яке слово вийшло?**

**Варіант 2.**

**Бджілка сиділа на букві Г. Запиши її. Далі вона полетіла так:  
 Уліво, уліво, униз, униз, униз, зупинка. Праворуч, праворуч, праворуч, нагору, зупинка. Ліворуч, ліворуч, ліворуч, зупинка.**

**Куди прилетіла бджілка? Яке слово вийшло?**

Чи можеш ти робити дві справи відразу?

Як ти думаєш, чи можна одночасно читати і про себе, і вголос? Ще як можна! Переконайся сам. Читай оповіданнячко про себе, але кожне друге слово вимовляй голосно.

**Казка про розумне мишеня.**

У цей час по доріжці

Йшов звір страшніше кішки, Був на щітку він схожий.

Це був, звичайно, їжак.

А назустріч йшла їжачиха,

Вся в голках, як кравчиня.

Закричав мишеняті їжак:

* Від їжаків ти не підеш!
* От йде моя господиня,
* З нею в пятнашки пограй-но,
* А зі мною – у чехарду.
* Виходь скоріше – я чекаю.
* А мишеня це чуло,
* Та подумало і не вийшло
* – Не хочу я в чехарду, –
* На голки потраплю.
* Довго чекали їжак з їжачихою,
* А мишеня тихо
* По стежині між кущів,
* Прошмигнуло – і було таким.

С. Маршак

Примітка для батьків.

Для виконання завдання можна використовувати тексти, приведені як у цій вправі, так і у вправі №5, а також невеликі розповіді з підручника по читанню.

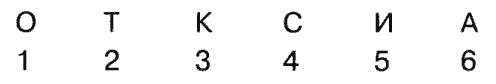
Правила читання також можна змінювати:

1. називати вголос кожне 3 слово;
2. вимовляти вголос останнє слово в реченнії;
3. вимовляти вголос усі іменаі;
4. вимовляти уголос усі слова, що починаються на звук [к] чи, наприклад, на голосний.

Якщо дитині важко справитися з завданням, допоможіть їй, попередньо підкресливши в обраному тексті слова, що за умовою необхідно буде вимовляти вголос.

Як сказати слово, не вимовляючи ані звуку.

Перед тобою скорочена абетка. У ній залишилися тільки ті букви, що найчастіше зустрічаються в словах.



Під кожною з них написана цифра: вона вказує на кількість ударів, який відповідна буква стане позначатися. Виходить, що слово можна не тільки чи прочитати вимовити, але і пропустити.

Давай спробуємо. Три хлопка, пауза. П′ять хлопків, пауза. Два хлорка. Що ми пропустили? Правильно: вийшло слово «КИТ». Починаємо грати. Сподіваюся, ти не пропустив мої пояснення.

Спробуємо пропустити слово «КОСА», «ТИСА», «КИЦЯ».

А тепер уважно послухай, що за слово пропущу я.

Примітка для батьків.

Загадуйте будь-які слова, які можна скласти з цих букв: коса, сито і т.д.

**Висновки**

Наше дослідження присвячене мало розробленому в психології і педагогіці питанню про формування самомоніторингових процесів та самоконтролю дітей дошкільного віку.

Численні факти спостереження вихователів і психологів, свідчать про те, що в педагогічній практиці виробленню в кожної дитини необхідних навичок самоконтролю приділяється вкрай недостатньо уваги, а нерідко вона просто відсутня. У той час як і при відмінних знаннях теорії й умінні застосовувати її не можна цілком захистити себе від помилок, і старші дошкільнята, навіть знаючи як варто контролювати себе, не завжди роблять дію самоконтролю. Тому вони мають потребу в спеціальному спонуканні, щоб самоконтроль мав місце в їхній навчальній роботі, щоб вони зверталися до способів дії, зверталися до зразка дії. Самомоніторинг відіграє важливу роль в інтелектуальній діяльності дошкільників, багато в чому визначаючи її успішність.

Отже, треба навчати дітей самомоніторингу та самоконтролю. Без цих процесів неможлива творча діяльність. Виховання навички самоконтролю в дітей має велике значення. Значення самоконтролю значно зростає ще і тому, що в даний час більше приділяється уваги створенню на заняттях проблемних ситуацій і самостійному пошуку їхніх рішень. Широко починають використовуватися системи розвиваючого навчання. У рамках системи розвиваючого навчання ми формуємо теоретичне мислення дітей. Але розвиваючи мислення, ми не можемо залишити без уваги формування компонентів навчальної діяльності і зокрема – самомоніторингових процесів та самоконтролю. Дитина не зможе будувати логічні ланцюжки і робити правильні висновки, якщо в неї відсутній контроль своїх дій і дій товаришів.

Таким чином, метою нашого дослідження було виявлення шляхів формування самомоніторингових процесів та самоконтролю. Проаналізувавши психолого-педагогічну і методичну літературу, провівши спостереження за дітьми й експеримент, ми прийшли до висновку, що гіпотеза наша підтверджується. Ефективність формування навички самоконтролю у дітей дошкільного віку досягається в результаті використання таких методів і прийомів як бесіда; фронтальна, взаємна й індивідуальна перевірка виконаного завдання; рішення і складання задач; рішення задач різними способами і рішення спеціально підібраних завдань. Тому навчання самоконтролю повинне знайти місце при поясненні нового матеріалу і його закріпленні, що буде додавати процесу формування знань, умінь і навичок високу ефективність, робити його усвідомленим, міцним. Безпомилковим. Доцільним стає вивчення особливостей формування саморегуляції в дошкільному віці, тому що саме в цьому віці йде інтенсивний розвиток усіх здібностей і задатків дітей, що обумовлюють подальше успішне адекватне навчання в школі.

Самомоніторингові процеси впливають на інтелектуальний розвиток старших дошкільників у силу того, що вони розвивають самостійність, довільність, самоконтроль і самооцінку; ефективність процесу формування саморегуляції старших дошкільників буде значно підвищена за умови застосування системи ігор і вправ, спрямованої на розвиток самомоніторингових процесів в дитини-дошкільника.

**Список використаної літератури**

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – 336 с.;
2. Акимова М.К, КозловаВ.Т. Диагностика умственного развития детей – СПб, 2006;
3. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. – М.: МГУ, 1984. – 104 с.;
4. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.;
5. Бодалев А.А. Психология о личности. – М.: МГУ, 1988. – 188 с.;
6. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти т. – Т.4, М., 1984;
7. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка. // Психология развития. СПб – М. – Харьков – Минск, 2001;
8. Голубева Э.А. Способности и склонности – М., Педагогика, 1989;
9. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных психологических исследований – М.: Педагогика, 1986;
10. Запорожец А.В., Неверович Я.З. О генезисе, функции и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Вопросы психологии. – 1974. – №6. – С. 59–73;
11. Егорова Э.Н. Психология развития. Харьков, 2003;
12. Касвінов С.Г. Періодична система стадій розвитку дитини. // Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. – Психологія. – Харків: ХДПУ, 2003. – Вип. 10. – С. 60–68;
13. Касвінов С.Г. Структура стадій та типи фаз розвитку дитини. // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Психологія. – №599. – Харків. – 2003. – С. 139–145;
14. Коломинский Я.Л., Панько Е.А. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста. М., 1988.;
15. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980. 256 с.;
16. Котырло В.К., Титаренко Т.М. Роль дошкольного воспитания в формировании личности. – М., 1977. – 121 с.;
17. Кудрявцев В.Т. Исследования детского развития на рубеже столетий. // Вопросы психологии. – 2001. – №2. – С. 3–21;
18. Кузнецов В.И. Контроль и самоконтроль – важные условия формирования учебных навыков // Начальная школа №2, 1986;
19. Лейтес Н.С. Возрастной подход к феноменам детской одаренности // Основные современные концепции творчества и одаренности. – М., 1997.;
20. Лисина М.И., Силвестру А.И. Психология самосознания дошкольников. – Кишинев, 1983. – 110 с.;
21. Люблинская А.А. Детская психология. М., 1971;
22. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1989;
23. Петровский В.А. К пониманию личности в психологии // Вопросы психологии. -1981. – №2. – С. 40–46;
24. Приходько Ю.О. Формування позитивних взаємин у дитячому колективі. – К.: Рад. школа, 1987. – 126 с.;
25. Психология воспитания / Под ред. В.А. Петровского. – М.: Аспект-Пресс, 1995. – 152 с.;
26. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 486 с.;
27. Сапогова Е.Е. Своеобразие переходного периода у детей 6–7-летнего возраста. // Психология дошкольника. М., 1998. С. 365–375;
28. Слободчикова В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // Вопросы психологии. – 1986. – №6. – С. 14–22;
29. Субботский Е.Ф. Формирование морального действия у ребенка // Вопросы психологии. – 1979. – №3. – С. 47–55;
30. Титаренко Т.М. Возникновение личности: пихологический мир дошкольника // Воспитание детей дошкольного возраста. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 24–40;
31. Тищенко С.П. Развитие внутреннего мира ребенка // Воспитание детей дошкольного возраста. – К.: Рад. школа, 1991. – С. 40–82;
32. Чеснокова И.И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. М., 1978 г., с. 26–27;
33. Чеснокова И.И. Самосознание личности // Теоретические проблемы психологии личности. М., 1974 г., с. 209–225;
34. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977 г., 144 с.;
35. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды – М.: Международная педагогическая академия, 1995;
36. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. // Вопросы психологии. – 1971. – №4. – С. 6–20;
37. Эльконин Д.Б. Психология игры. М., 1999;
38. Юркевич B.C. Изучение общей одаренности за рубежом // Вопросы психологии. 1971. №4.